

ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО ДИФЕРЕНЦІЮВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

О. С. ПАСІЧНИК

Сьогодні в Україні відбувається побудова нової системи освіти, яка, з одного боку, зорієнтована на інтеграцію до світового освітнього простору, а з іншого – на задоволення потреб ринкової економіки. Цей процес супроводжується оновленням змісту навчання, появою нових підходів до його організації та, зрештою, формуванням іншого педагогічного менталітету.

Беззаперечним фактом є те, що в умовах ринкової економіки освіта перетворюється на сферу послуг, якість яких має бути високою й відповідати її запитам. Держава (в особі Міністерства освіти і науки) як гарант цієї якості запроваджує стандарти освіти, розробляє типові навчальні плани та програми. Водночас, кожен навчальний заклад повинен мати певну свободу дій щодо формування власного освітнього простору з урахуванням потреб регіону й запитів школярів і їхніх батьків. У свою чергу, держава здійснює контроль за дотриманням цих норм, моніторинг навчальних досягнень учнів відповідно до розроблених програм та стандартів освіти. За таких умов однією з провідних тенденцій оновлення змісту шкільної освіти на початку ХХІ ст. стала профілізація старшої школи.

Проблемами індивідуалізації та диференціювання змісту освіти займалися О. Антонова, В. Дьяченко, Х. Лийметс, Ю. Пассов, П. Підласистий, Є. Рабунський, О. Савченко, М. Скаткін, Г. Щукіна, І. Лернер. Проблему визначення передумов, цілей, принципів, змісту, форм, методів та технологій навчання іноземних мов у профільних класах розглядали І. Бім, М. Вайсбурд, Н. Грачова, Л. Мілованова, О. Щепилова. В Україні питання організації профільного навчання іноземних мов розробляють співробітники лабораторії навчання іноземних мов НАПН України (В. Редько, Н. Басай, Т. Полонська та інші).

Мета статті – в історичній ретроспективі простежити рух вітчизняної шкільної іншомовної освіти до забезпечення її варіативності, виявити особливості організації рівневого навчання іноземних мов у сучасній профільній школі.

Під *профільним навчанням* прийнято розуміти таке навчання, що має на меті забезпечити поглиблений рівень підготовки з певних предметів з метою професійної орієнтації учнів [1, с. 231]. Профільне навчання ґрунтується на основі принципу диференціювання його змісту, тобто побудови навчального процесу з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей учнів, їхньої успішності, інтересів, здібностей, які зумовлюють їхній поділ на відносно гомогенні групи та відповідну побудову навчального процесу в цих групах.

Виокремлюють два способи організації профільного навчання – *зовнішній і внутрішній*. Перший полягає у диференціюванні навчальних закладів за типом організації навчальної діяльності, інший – передбачає диференціювання навчання за змістом у межах одного навчального закладу.

Значною мірою орієнтиром для цих перетворень слугує перевірений часом та практикою європейський досвід. Так, у більшості країн Європи (Австрії, Великобританії, Данії, Німеччині, Швеції та інших) усі учні впродовж навчання в основній загальноосвітній школі формально отримують однаковий рівень підготовки. Проте із завершенням цього періоду кожен учень має визначитися щодо напрямку подальшого навчання. Тому при переході до старшої школи їм пропонується обрати один із 2-3 варіантів продовження навчання, який передбачає певну спеціалізацію.

Профільне навчання не є абсолютно новим явищем у вітчизняній педагогічній практиці, оскільки пропозиції диференціювати його зміст висувалися вітчизняними педагогами ще на початку ХХ ст. Так, О.Ф. Музиченко, говорячи про реформу національної школи в 20-х рр. ХХ ст. зазначав, що індивідуальні особливості дитини, її самостійність можуть розвинути лише тоді, коли їй буде надана можливість вільного вибору групи предметів, а обов'язковими будуть лише програми-мінімуми [4, с. 204]. У цей період були запропоновані різні проекти шкільної реформи, проте жоден із них не був реалізований. Відтак, можемо говорити лише про наміри.

На початку 30-х рр. ХХ ст. вітчизняну систему освіти було уніфіковано за російським взірцем – вона стала єдиною, трудовою з політехнічним ухилом. Так, у 1932 р. була прийнята постанова ЦКВКП(б) «Про навчальні програми і режим у початковій та середній школі», якою вимагалось негайно розпочати створення програм із предметів, заклавши в їх основу чітко окреслену систему знань. Така школа була далекою від внутрішнього диференціювання змісту навчання як в академічному, так і профорієнтаційному вимірах. Поняття диференційованого навчання до 60-х рр. ХХ ст. взагалі

вважалося атрибутом буржуазного суспільства, а тому організація профільних шкіл і класів зустрічала неприйняття місцевих органів освіти. Логічно припустити, що уніфікація змісту освіти неминуче вела до розриву між шкільною освітою та готовністю випускників школи до професійного навчання і діяльності.

Невідповідність рівня шкільної підготовки запитам суспільства поставило на порядок денний питання про доцільність профілізації старшої школи. Тому в 1966 році було впроваджено дві форми диференціювання змісту навчання відповідно до інтересів учнів: *факультативні заняття* у 8-10 класах та *школи з поглибленим вивченням предметів*. Проте, як засвідчив досвід, ці заходи не покращили ситуацію з навчанням іноземних мов, оскільки кількість учнів, які виявили бажання поглиблено вивчати їх, не перевищувала 1% учнів [10, с. 41]. З одного боку, це зумовлено відсутністю кваліфікованих учителів та, вочевидь, пріоритетами, які учні у той час віддавали не гуманітарним, а точним предметам. Не відбулося суттєвих позитивних змін і в наступне десятиліття існування факультативів. Так, у педагогічній пресі 70-х рр. XX ст. зазначалося, що не в усіх школах забезпечувався високий ідейно-теоретичний рівень цих занять, а самі вони перетворилися на додаткові уроки, що використовувалися для ліквідації прогалин у знаннях [6]. Фахівці схильні пояснювати це відсутністю відповідного положення про факультативи та їх навчально-методичного забезпечення.

У середині 80-х рр. XX ст. проблеми диференціювання й індивідуалізації навчання актуалізувалися як загалом, так, зокрема, і стосовно вивчення іноземних мов. В науково-педагогічній пресі цього періоду посилювалася критика існуючої системи навчання шкільних предметів («Иностранные языки в школе», «Учительская газета»), яка збереглася майже незмінною з 30-х рр. XX ст. Думки вчителів та методистів підкріплювалися психологічними дослідженнями, які констатували, що учні володіють певними особистісними рисами, які не лише відрізняють їх один від одного (темперамент, нахили, інтереси, здібності тощо), але й визначають швидкість формування умінь і навичок.

Знаковою для цього періоду можна вважати тезу Г. Рогової, яка зазначила, що в такій великій країні, як СРСР, неможливо й невинувато навчатися за єдиними навчальним планом і типовою програмою [2, с. 6]. Посилювалося усвідомлення необхідності врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання (О. Антонова, Ю. Пассов). Також у цей період уперше була висунута ідея професійної орієнтації процесу навчання іноземних мов. Зокрема, І. Бім зазначала, що навчання на старшому етапі має більш повно враховувати профорієнтаційні наміри учнів, їхні інтереси та здібності. [2, с. 10]. Проте ця теза була новою для вчителів, а тому викликала неоднозначне ставлення педагогів. Подібна думка про необхідність виокремити обов'язкові базові предмети, а решту зробити вибірковими була висловлена Міністерством народної освіти СРСР. Тобто, як бачимо, відбувається переорієнтація не лише на диференціювання та індивідуалізацію навчального процесу, але й починають кристалізуватися ідеї щодо профілізації школи.

Всі ці пропозиції окреслили напрями для реформування шкільної іншомовної освіти: на загальнодержавному рівні було визнано за доцільне відмовитися від однотипності шкіл, навчальних планів та програм: «... *єдність цілей і завдань освіти має органічно поєднуватися з різноманітністю навчальних закладів, гнучкістю навчальних планів і програм*» [7, с. 7]. Проте розпад СРСР не дав змоги повною мірою відчути результати цих перетворень.

Зі здобуттям Україною незалежності у сфері шкільної освіти розпочався новий період. І хоча в перші роки незалежності умови навчання іноземних мов суттєвих змін не зазнали, згодом передумовою до покращення цієї ситуації було прийняття нового навчального плану, який дозволив усунути уніфіковану сутність єдиного типового плану [5]. Його особливістю було те, що в ньому чітко виділялися два компоненти: *державний* і *шкільний*. *Державний компонент* мав забезпечити соціально необхідний для кожного школяра обсяг та рівень знань, умінь і навичок (базовий компонент). *Шкільний компонент* складався з вибірково-обов'язкових предметів, курсів за вибором. Цей резерв часу, який становив 24–26% навчального навантаження, був у розпорядженні ради школи і реалізовувався для задоволення потреб дітей в організації розвивальних і компенсуючих занять із прикладних і гуманітарних дисциплін, зокрема з іноземних мов. Таким чином, новий план дозволив збільшувати кількість годин на іноземну мову [5, с. 10–13]. Відтак, склалися передумови для поглибленого (профільного) вивчення окремих предметів. Зокрема, у старшій школі з'являлася можливість вивчати іноземну мову в загальному обсязі 4–5 годин на тиждень.

Рух освітньої моделі у напрямі розподілу змісту освіти на обов'язкову частину (ядро знань, базовий компонент) і частину на вибір (шкільний компонент) був зумовлений потребою суспільства у підвищенні якості освіти та її відповідності кардинальним змінам у суспільно-політичному житті. Як

зазначала О. Савченко, це були перші спроби запровадити варіативність змісту освіти, але вони випереджали готовність науки і практики до таких змін [9, с. 3].

Відтак в історії вітчизняної школи були прецеденти щодо забезпечення її варіативності, проте впровадження нових навчальних планів, перехід до диференційованого навчання, використання альтернативної навчальної літератури, свобода шкіл та учнів щодо вибору навчальних предметів потребували збереження базової єдності освітнього простору, гарантування отримання учнями необхідного базового обсягу знань. У зв'язку з цим одним із заходів у напрямі вироблення єдиних підходів щодо навчання іноземних мов стала підготовка «Проекту державного освітнього стандарту» [8] для предметної галузі «іноземні мови» в другій половині 90-х рр. XX ст. Його поява засвідчила наміри визначити рівень володіння іншомовним спілкуванням, досягнення якого є обов'язковим для кожного випускника середньої школи. У цей період в учителів і шкіл з'явилася можливість обирати підручник. А тому цей нормативний документ був украй необхідним з огляду на те, що за умов варіативності змісту освіти необхідно було передбачити чітку систему єдиного державного контролю мінімального рівня навченості.

Важливим кроком у напрямі проведення єдиної мовної політики стало прийняття Радою Європи у 1998 році «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [3]. Цей документ став відображенням багаторічних пошуків експертів країн-учасниць цієї організації. Він дав змогу стандартизувати вимоги щодо іншомовної підготовки: у ньому були визначені єдині принципи навчання іноземних мов та рівні іншомовної підготовленості учнів на різних етапах навчання й за різних умов.

Так, у цьому документі було визначено шість основних рівнів володіння мовою, які можна вважати розширеною інтерпретацією традиційного поділу на базовий (A1, A2), проміжний (B1, B2) і поглиблений (C1, C2) рівні. Конкурентною перевагою цієї шкали поряд із національними системами (у тому числі й широко розповсюдженої в Україні британської системи: *Beginner, Elementary, Pre-Intermediate* і т.д.) було те, що рівні володіння іноземною мовою були чітко формалізовані та представлені у лаконічній, зручній для практичного використання формі. Кожен із них визначається за основними видами мовленнєвої діяльності: розуміння усної (аудіювання) й письмової (читання) форм спілкування, а також говоріння, що передбачає вміння висловлюватись як у монологічній, так і в діалогічній та полілогічній формах, і письмо, як окремий продукт мовленнєвої діяльності. Такий підхід до конструювання шкали навчальних досягнень давав змогу простежити, як кожен наступний рівень володіння мовою якісно відрізняється від попереднього. Тому положення Загальноєвропейських рекомендацій стали підґрунтям для викладання іноземних мов в Україні, а шкала рівнів почала використовуватися для опису досягнень учнів на момент завершення певних етапів навчання та слугувала відправною точкою для планування змісту подальшої роботи.

Однією з тенденцій оновлення змісту вітчизняної освіти на початку XXI ст. стало забезпечення її варіативності, що проявляється у профілізації старшої школи (Концепція профільного навчання у старшій школі, 2009 р.). Основна ідея оновлення старшої ланки загальноосвітньої школи полягає в тому, що процес навчання має стати більш індивідуалізованим, функціональним та ефективним. Так, якщо до 9-го класу всі учні формально отримують однаковий рівень підготовки з усіх предметів, то навчання в старшій профільній школі зорієнтоване на задоволення різних професійних намірів учнів.

Варто зазначити, що вітчизняна модель старшої профільної школи поряд із поглибленим вивченням окремих предметів (профільних) передбачає також оволодіння загальноосвітніми предметами, які є обов'язковими, але не ключові для майбутньої професійної підготовки. Насамперед, це стосується так званих ключових компетентностей, однією з яких є знання іноземних мов. У зв'язку з цим передбачається оволодіння навчальними предметами на різних рівнях у залежності від обраного напрямку підготовки. Концепцією профільного навчання у старшій школі визначаються три такі рівні: стандарту, академічний та профільний.

Сучасні умови вимагають від сучасного фахівця будь-якої сфери володіння іноземною мовою на достатньому для його сфери рівні. Проте достатність – поняття відносне; функції та ситуації для використання мови різні, а відтак і достатність залежить від цілей застосування іноземної мови. Однією з ознак профілізації шкільної освіти є *рівнeve навчання*, що передбачає оволодіння різними навчальними предметами з різним рівнем проникнення у залежності від професійних планів учнів. Тобто, дисципліни, які є основними для майбутньої фахової підготовки, вивчаються на поглибленому рівні, а решта – на загальноосвітньому.

За необхідності забезпечити належну якість іншомовної підготовки майбутніх фахівців державна освітня стратегія передбачає обов'язкове оволодіння кожним випускником школи однією

іноземною мовою на рівні функціональної грамотності, який визначається, виходячи з пріоритету комунікативного підходу, та передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності на рівні B1/B1+ (рівень стандарту та академічний рівень). Їх досягнення є достатнім для участі у коротких соціальних контактах, які характеризуються простим обміном інформацією на знайомі їм теми у передбачуваних ситуаціях з носіями мови. Що стосується писемного мовлення, то ці рівні передбачають уміння писати тексти на широке коло тем, аргументовано висловлювати власну точку зору. Реалізація такого підходу до організації іншомовного навчання дає змогу гарантувати, що майбутні фахівці отримають ґрунтовну підготовку з іноземних мов, яка в майбутньому слугуватиме базою для подальшого навчання та спілкування у професійному середовищі.

Водночас профільне (поглиблене) вивчення іноземних мов забезпечує не лише формування комунікативної компетентності випускників на високому рівні (B2), але й аналітичну складову мовної підготовки, що проявляється в умінні стежити за правильністю свого мовлення, добирати мовні засоби, що відповідають комунікативній ситуації. Тобто, профільне навчання створює необхідні передумови для продовження навчання у мовних ВНЗ та готує до професійної іншомовної діяльності.

Запровадження профільного навчання й забезпечення її рівневості є перспективною траєкторією реформування вітчизняної системи освіти, оскільки вона сприяє забезпеченню відповідності цілей навчання запитам суспільства та ринку праці, відповідності наданих освітніх послуг міжнародним стандартам і конвертованості рівнів вітчизняної освіти європейським стандартам.

Перспективи подальших розробок полягають у створенні відповідного навчально-методичного забезпечення рівневого навчання іноземних мов у старшій профільній школі та розробці елективних курсів, що поглиблюватимуть професійну спрямованість шкільної іншомовної освіти.

Список використаної літератури

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Актуальные вопросы обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 2. – С. 3-14.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
4. Музиченко О. Ф. Реформа школи чи шкільна реформація / О. Ф. Музиченко // Вільна українська школа. – 1918-1919. – № 4. – С. 201-207.
5. Навчальні плани загальноосвітніх шкіл України на 1993/94 навчальний рік // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1993. – № 9-10. – С. 3-63.
6. О факультативных занятиях // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 4. – С. 52-58.
7. Приказы и инструкции Министерства просвещения РСФСР, 1988. – № 10.
8. Проект державного освітнього стандарту з іноземної мови (загальна середня освіта) V-IX класи // Іноземні мови. – 1998. – № 1. – С. 5-14.
9. Савченко О. Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 2-6.
10. Стрекозин В. П. Некоторые вопросы факультативной подготовки учащихся / В. П. Стрекозин // Иностранные языки в школе. – 1968. – № 3. – С. 41-44.